

# Ser professor de história em escolas rurais: identidades em construção\*

*Selva Guimarães Fonseca\*\**  
*Astrogildo Fernandes da Silva Junior\*\**

## Resumo

Este artigo visa apresentar resultados de investigação acerca das relações entre a formação, saberes e práticas pedagógicas de professores de História no contexto da educação básica em escolas do meio rural. O objetivo é refletir sobre o processo de construção da identidade docente dos professores no contexto histórico da educação rural por meio do diálogo com as narrativas orais de professores licenciados em História que, no ano de 2005, atuavam nas escolas rurais da rede estadual e municipal de Araguari, MG, Brasil. As fontes orais foram complementadas por fontes iconográficas, fotografias e escritas, tais como leis, diretrizes, currículos e projetos pedagógicos. Concluiu-se que as especificidades, as singularidades da educação no novo contexto rural brasileiro não foram incorporadas ao processo de formação inicial, logo a formação, as identidades, os saberes e as práticas são construídas na experiência educativa das escolas que se configuram como espaços multiculturais, onde atuam sujeitos sociais diversos.

**Palavras-chave:** educação rural; formação docente-ensino de História.

---

\* Este texto faz parte da Dissertação de Mestrado “Saberes e práticas de ensino de História na educação escolar no meio rural”, desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGE/UFU, articulada ao projeto de pesquisa “Formação docente, saberes e práticas de ensino de História”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

\*\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

\*\*\* Professor de História do ensino fundamental e médio em escolas rurais do município de Araguari, MG; e-mail: [silvajunior\\_af@yahoo.com.br](mailto:silvajunior_af@yahoo.com.br)

## Being a history teacher in rural schools: identities in construction

### Abstract

This paper aims at presenting investigation results concerning the relationships among continuing education, knowledge and pedagogic practices of History teachers in the context of the basic education in rural schools. The objective is to reflect on the process of construction of the teachers' educational identity in the historical context of the rural education through the dialogue with the oral narratives of teachers who majored in History and, in 2005, worked in the rural schools of the state and municipal schools of Araguari, MG, Brazil. The oral sources were complemented by iconographic sources, pictures and written material, such as laws, guidelines, curricula and pedagogic projects. It was concluded that the specificities, the singularities of the education in the new rural Brazilian context were not incorporated to the process of initial education. Thus, the education, the identities, the knowledge and the practices are built from the educational experience of the schools that are configured as multicultural spaces, where several social subjects work.

**Keywords:** rural education; teaching education; history teaching.

## Ser profesor de historia en escuelas rurales: identidades en construcción

### Resumen

Este artículo visa presentar resultados de investigación acerca de las relaciones entre la formación, conocimientos y prácticas pedagógicas de profesores de Historia en el contexto de la educación básica en escuelas del medio rural. El objetivo es reflexionar sobre el proceso de construcción de la identidad docente de los profesores en el contexto histórico de la educación rural por medio del diálogo con las narrativas orales de profesores licenciados en Historia que, en el año de 2005, actuaban en las escuelas rurales de la red estadual y municipal de Araguari, MG, Brasil. Las fuentes orales fueron complementadas por fuentes iconográficas, fotografías y escritas, tales como leyes,

directrices, currículos y proyectos pedagógicos. Se concluyó que las especificidades, las singularidades de la educación en el nuevo contexto rural brasileño no fueron incorporadas al proceso de formación inicial, de esta manera la formación, las identidades, los conocimientos y las prácticas son construidas en la experiencia educativa de las escuelas que se configuran como espacios multiculturales, donde actúan sujetos sociales diversos.

**Palabras clave:** educación rural; formación docente-enseñanza de Historia.

## Introdução

A nossa experiência como professores de História na educação básica, investigadores acadêmicos e formadores de professores tem-nos motivado investigar, nos últimos anos, a problemática da formação docente, a partir do eixo de relações entre os sujeitos (formadores e educandos), os saberes (escolares, profissionais, docentes, acadêmicos e curriculares) e as práticas pedagógicas na área de ensino e aprendizagem em História. Entendemos que essas relações são históricas, dialéticas e se configuram de forma distinta nos diversos espaços educativos: escolas de ensino fundamental e médio das redes pública e privada, escolas profissionalizantes, escolas de educação infantil, espaços e programas de educação de jovens e adultos; escolas indígenas; escolas do campo para povos de identidade diversa, como agricultores familiares, sem-terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, assalariados rurais; centros comunitários e culturais; cursos, programas e projetos de formação inicial e continuada de professores em diferentes modalidades; faculdades; centros de educação superior, universidades e outros.

No caso específico da pesquisa em ensino de História a análise das relações entre os sujeitos, saberes e práticas nos possibilitam apreender projetos, processos, modos de construção e socialização de saberes, práticas, identidades, impactos, lutas, resistências, mudanças, rupturas, movimentos, contradições, semelhanças, diferenças, desigualdades, dificuldades e possibilidades de trabalho formativo. Nesse contexto de investigações, algumas inquietações suscitaram este estudo: em quais condições sociais, econômicas e culturais se efetiva a experiência da educação rural,

de modo particular, no município de Araguari, localizado na região do Triângulo Mineiro? Como se dá a formação inicial e continuada dos professores de História que atuam nas escolas rurais? Quais fontes, projetos e processos formadores contribuem/participam do trabalho dos professores? Como constroem seus saberes, práticas, valores, culturas e identidades no trabalho pedagógico com jovens que vivem do e no meio rural, no contexto do século 21? Há uma preparação pedagógica voltada para a atuação do professor no campo? Quais saberes, valores e projetos formativos em História são considerados “adequados, aceitos, necessários” aos alunos nessa realidade específica?

Não sendo possível, nos limites deste artigo, refletir sobre todas essas questões, nos deteremos sobre o processo de construção da identidade profissional dos professores de História que atuam na educação rural. Inicialmente, abordaremos a metodologia da pesquisa, a descrição e interpretação do cenário, os aspectos socioeconômicos e culturais dos distritos de Araguari-MG; ou seja, as condições sociais, políticas e culturais do meio rural, no qual se localizam as escolas onde atuavam os professores no ano de 2005. Na última parte, produziremos uma reflexão sobre como é ser professor de História, no lugar social investigado, as múltiplas determinações históricas, as condições de possibilidades do processo de fazer-se, tornar-se professor de História.

## A opção metodológica

O caminho metodológico escolhido para a investigação foi a história oral temática. Combinamos a utilização de fontes orais, escritas e icnográficas. Utilizamos, de forma complementar, as entrevistas orais realizadas com os professores de História e gestores, documentos oficiais da Secretaria de Educação de Araguari, dados estatísticos, currículos, leis, diretrizes, livros didáticos e também os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> A nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei n. 9394/96, dispõe no inciso I do artigo 12, a atribuição aos estabelecimentos de ensino a incumbência de elaborar e executar a sua Proposta Política Pedagógica – PPP, que possibilitará introduzir mudanças planejadas e compartilhadas, um compromisso com a aprendizagem do aluno e com a educação de qualidade para todos os cidadãos. O PPP tem por objetivo envolver todos os atores do processo educacional numa construção coletiva em busca da excelência da educação.

com o objetivo de conhecer a especificidade das escolas. Alunos e pais não foram entrevistados, mas não foram esquecidos. Procuramos, por meio das vozes dos professores e das análises dos registros escritos e iconográficos captar os seus anseios, as suas vozes, seus vestígios. As fotografias foram utilizadas como fontes complementares com o objetivo de ampliar as narrativas orais, transcritas e textualizadas, o olhar do leitor, a compreensão do universo investigado. As fotografias foram concebidas, na pesquisa, como fontes parciais, seletivas, carregadas de subjetividade, de intencionalidades. Não são concebidas como fontes neutras, espelho fiel da realidade, mas representações do real. Ao longo da pesquisa, foi realizado um levantamento e análise bibliográfica de estudos produzidos sobre a educação rural, o ensino de História, identidades, formação e saberes docentes e sobre a história oral na pesquisa em educação.

A opção por valorizar, registrar e transmitir as vozes dos professores relaciona-se à nossa concepção de história, educação, cultura e política. Acreditamos que a voz é o sentido que reside no indivíduo e lhe permite participar como sujeito histórico em uma comunidade. A ancorados em Walter Benjamin (1994), preconizamos a troca de experiências, via narração, forma artesanal de comunicação, que nos possibilita a expressão de valores, da cultura, da história. Assim, a luta por se fazer ouvir e para se ter acesso às vozes deve ser valorizada. É necessário falar, ser ouvido, trocar. A voz sugere relações: a relação do indivíduo com os sentidos de sua própria experiência, com o outro e com o mundo. A compreensão e autocompreensão são processos sociais.

Segundo Bom Meihy (2002), a história oral não é um modismo, ela é uma variante do conhecimento e, assim, não é o mero resultado de uma onda passageira. O autor conceitua a história oral e a define como uma prática de apreensão de narrativas, registradas por meio do uso de meios eletrônicos que têm como objetivo recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, facilitando assim o conhecimento do ambiente social imediato. Bom Meihy (2002) justifica a utilização desta metodologia afirmando que “a história oral responde

à necessidade de preenchimento de espaços capazes de dar sentido a uma cultura explicativa dos atos sociais vistos pelas pessoas que herdam os dilemas e as benesses da vida no presente” (BOM MEIHY, 2002, p. 13).

A história oral, também identificada como “história vista de baixo” ou “uma outra história”, “as vozes e as esferas ocultas das pessoas que vivem a margem do poder” (BOM MEIHY, 2002; THOMPSON, 2002), contribui para a luta pelo reconhecimento de grupos sociais, sufocados pelos poderosos. São diversas as contribuições da história oral temática para as pesquisas educacionais. Neste caso, a história oral temática nos possibilitou ouvir e registrar os sujeitos do processo educativo: seus saberes, sua formação, as relações com suas práticas de ensino, o meio cultural de sua atuação, os significados que atribuem às suas experiências, ao modo como se tornam professores.

As entrevistas foram semi-estruturadas, o que significa que tínhamos um roteiro pré-estabelecido, orais, gravadas, transcritas e, posteriormente, textualizadas. As cópias das transcrições e textualizações das entrevistas foram devolvidas aos colaboradores para conferência das mesmas. Todos os colaboradores leram e concordaram com a publicação de suas entrevistas. Não foi necessário utilizar o critério de invisibilidade dos narradores. Todos os professores e gestores permitiram a divulgação e a publicação de suas identidades e das escolas nas quais atuavam.

Numa perspectiva crítica e reflexiva de formação e prática docente, o foco da pesquisa está centrado em sujeitos específicos, os professores de História que atuavam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas públicas, municipais e estaduais, localizadas na zona rural do município de Araguari, MG, Brasil. Fez parte da pesquisa o total dos sete professores que lecionaram nas escolas rurais, em diferentes comunidades, no ano de 2005. A pesquisa centrou-se nas quatro escolas municipais rurais e em duas escolas estaduais rurais que, em 2005, ofereceram as séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Todos os professores colaboradores dessa pesquisa, seis mulheres e um homem, concluíram a Licenciatura Plena em História na Fafi (Faculdade de Filosofia Ciências e

Letras de Araguari-MG) e fizeram no mínimo um curso de pós-graduação *Lato Sensu*. Procuramos conduzir a entrevista mantendo um caráter dialógico, uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação. Consideramos a entrevista como um encontro interpessoal, momento de trocas e de construção de novos conhecimentos. Logo, a investigação teve um caráter colaborativo e formativo.

## O cenário da trama

Segundo Connelly e Clandini (1995), o cenário é o lugar onde as ações ocorrem, os sujeitos se formam, vivem suas histórias, onde o contexto social e cultural tem o papel de construir ou permitir. O lugar social tem a marca do homem, a forma, o tamanho, os limites, as fronteiras. Concebemos cenário como espaço e tempo, processo histórico, pressupõe movimento, contradição, diferença, logo, passível de problematização.

O cenário investigado, o meio rural do município de Araguari, MG, é marcado pelo complexo, variado, desigual, ambíguo processo de globalização econômica, regido pela lógica capitalista, cujos efeitos se fazem sentir na cultura, na religião, nos valores, crenças e tradições, enfim, na vida das pessoas que vivem do/no campo.

O município de Araguari, localiza-se no Triângulo Mineiro, no oeste do estado de Minas Gerais. De acordo como o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2000, o município possuía uma população de 101.974 habitantes, sendo 92.748 na zona urbana e 9.226 na zona rural. A vegetação predominante é o cerrado, onde se destaca a produção de café fino para exportação.

Segundo a EMATER<sup>2</sup> – MG (2000), havia no meio rural um total de 2.572 produtores, sendo que 1.884 são proprietários, 512 arrendatários e 176 parceiros. O município possui boa infraestrutura no meio rural, composta de 1.500 linhas de telefonia

---

<sup>2</sup> EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais. Tem como objetivo promover o desenvolvimento sustentável, por meio da assistência técnica e extensão rural, assegurando a melhoria da qualidade de vida da sociedade mineira.

rural e 1.825 consumidores de energia elétrica e quatro postos de saúde. As características socioeconômicas do município estão inseridas no processo de modernização conservadora do agro brasileiro nas últimas décadas (ORTEGA E FONSECA, 2004).

Em Araguari-MG, de acordo com Custódio (2004), essas mudanças repercutiram de forma negativa no âmbito da pequena produção. A maior parte dos agricultores familiares não teve condições de competir com os latifundiários “modernizados”, integrados ao complexo agroindustrial emergente que tem o apoio das políticas governamentais. Aos poucos, os agricultores familiares foram perdendo suas terras, alguns ainda permanecem, porém, enfrentando diversas dificuldades o que os obriga a tornarem-se parceiros, arrendatários e trabalhadores assalariados.

Não obstante essa modernização agrícola, o meio rural do município, assim como ocorre em todo o país, diversificou a produção, com a emergência, inclusive, de atividades rurais não-agropecuárias. Essas atividades contribuíram para o surgimento de novas formas de ocupação, contribuindo para a permanência de muitos agricultores familiares em seu meio rural.

Segundo Custódio (2004), a maioria dos produtores rurais da região, no que se refere ao grau de escolaridade, possuía apenas as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Em 2005, três dos quatro distritos de Araguari (Piracaíba, Amanhece (Contenda) ofereciam educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio. Os alunos do distrito de Florestina, da C.E.M. Justino Rodrigues da Cunha, que oferecia o ensino fundamental, eram transportados para a C.E.M. José Inácio do distrito da Contenda para completarem o ensino médio. Havia, segundo pesquisas de Custódio (2004), um consenso entre a população rural do município quanto à importância da educação. Porém, os problemas de evasão e repetência permaneceram.

É neste cenário complexo, diverso e ambíguo, marcado por transições, mudanças e permanências, que desenvolvemos nossa investigação, auscultando, debatendo possibilidades para uma educação do campo que leve em conta as especificidades, as singularidades deste cenário e dos sujeitos históricos.



## Identidade: um conceito em construção

Relacionar, discutir, refletir e compreender o processo de construção da identidade docente dos professores de História de escolas rurais requer pensar a identidade da educação escolar no meio rural. Isso nos fez refletir sobre o conceito de identidade. Bauman (2005) nos alerta:

[...] a identidade – sejamos claros sobre isso – é um “conceito altamente contestado”. Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados (...). A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado.

Certos da existência de diferentes concepções de identidades, privilegiamos a abordagem histórico-cultural. De acordo com Hall (2005), a questão da identidade está sendo intensamente discutida na teoria social, isso porque velhas identidades que estabilizaram o mundo social estão em declínio. Novas identidades fragmentam o indivíduo moderno considerado unificado. Essa “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, as estruturas das sociedades modernas são deslocadas e abalam os quadros de referência que davam “estabilidade” aos indivíduos no mundo social. O atual contexto é marcado por identidades que não se constroem de uma vez e para sempre, mas se fragmentam, multiplicam-se e se fazem móveis.

Para Hall (2005), a identidade é definida historicamente e não biologicamente. Isso nos afasta da perspectiva essencialista de identidade, que a entende como parte natural de cada ser humano, impressa em nossos genes. Nessa perspectiva, a identidade não seria afetada, ou seria pouco afetada, pelas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizam nossa sociedade. Para o autor é uma fantasia acreditar em uma

identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente (HALL, 2005).

Segundo Bauman, “no admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis simplesmente não funcionam” (2005, p. 33). O que se tem de concreto é um sujeito fragmentado, cambiante, deslocado onde estão em conflitos várias identidades, algumas inclusive antagônicas.

A identidade é um monte de problemas e não uma campanha de tema único (BAUMAN, 2005, p. 18). É formada ao longo do tempo por meio de processos inconscientes, não é inata, existente na consciência no momento do nascimento. Ela permanece incompleta, em processo, em constante formação. Constitui-se e está sendo constituída por diferentes relações de poder, define-se por suas relações com os outros. Nesse sentido, os processos identitários dependem de escolhas, esforços, negociações, lutas, entendimento, desentendimentos, muitas vezes, perturbadores e desconfortáveis.

Segundo Maclaren (2000), a pós-modernidade cria identidades que são motivadas por papéis e não por objetivos orientados para o futuro. É marcada por nômades pós-modernos, que trazem uma desconexidade da tela do espaço/tempo, antes, sujeitos modernos traçavam seus planos de vida. O nômade pós-moderno vive cada momento em sensação de ex-pós-fato, isso significa dizer que vive sempre em retrospecto ou em relação ao “agora” (MACLAREN, 2000, p.245).

Educação rural, educação do campo, novas ruralidades ou *rurbano*? Professor rural? Professor urbano? Identidades em construção? A educação rural e o meio rural sofreram inúmeras transformações. O meio rural é um espaço complexo, marcado por mudanças e permanências. Os alunos que freqüentam as escolas rurais são diversos: negros, brancos, pardos, católicos, protestantes, migrantes, homo e heterossexuais, com expectativas diferentes, histórias de vida diversas. Isso nos levou a refletir sobre a educação rural; as diferenças no contexto social e multicultural investigado e as identidades da educação rural e dos professores de História, seus saberes e seu fazeres.

## A identidade da educação escolar rural: uma história de exclusão

Revisitando a história da educação no meio rural no Brasil, compartilhamos com Arroyo (2004): a escola no meio rural foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso e o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Para Leite (1999):

[...] a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo) (Leite, 1999 p.14).

De acordo com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTE<sup>3</sup> instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003.

O Estado brasileiro omitiu-se: 1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; 2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; 3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (GPTE, 2005, p.7).

Assim, a educação no meio rural não se constituiu, historicamente, um espaço prioritário para a ação planejada e insti-

---

<sup>3</sup> O GPTE, a partir do diagnóstico “Perfil da Educação no Campo”, elaborado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao sistema de ensino formal no meio rural, procurou levantar instrumentos para a construção de uma política pública de educação que atenda as demandas dos sujeitos do campo, concebendo-a como instrumento imprescindível para o desenvolvimento sustentável das populações do campo.

tucionalizada do Estado Brasileiro. Isso privou a população do campo, em particular a classe trabalhadora, de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Este fato contribuiu para o acelerado processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 50 do século 20.

Com a negligência do Estado em relação às escolas rurais, as próprias comunidades se organizaram para criar escolas e garantir a educação de seus filhos, contando, algumas vezes, com o apoio da Igreja, de outras organizações e movimentos sociais comprometidos com a educação popular. Nos anos 70 do século 20, no contexto das lutas da sociedade brasileira contra o regime militar, outras possibilidades para a escola rural começam a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, política, educação de jovens e adultos passam a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro.

Essas discussões se acentuaram na elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que propõe no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Mesmo diante das mudanças propostas pela Lei, os problemas da escola rural permaneceram. Leite (1999) aponta alguns dos principais problemas, nos anos 1990, tais como: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do

alunado; acesso precário a informações gerais; a participação da comunidade no processo escolar: certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; e a ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos (LEITE, 1999, p. 55-56).

Nas últimas décadas do século 20, a instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do país denuncia o silenciamento e esquecimento dos órgãos governamentais. Os movimentos sociais lutam por uma escola do campo que não seja apenas um arremedo da escola urbana e, sim, uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos. Passa a ser recorrente no debate educacional a defesa da educação, no âmbito do estado de direito, como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo, para a formação das crianças, jovens e adultos e o desenvolvimento sustentável regional e nacional; bem como a construção de uma política de educação no campo que incorpore o respeito à diversidade cultural.

No interior do debate acerca da identidade da educação escolar rural, Silva e Costa (2006) diferenciam o paradigma da educação rural do paradigma da educação no campo. Segundo as autoras, o paradigma da educação rural apóia-se em uma visão tradicional do espaço rural no país e não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, nem incorporar as demandas trazidas à sociedade por movimentos sociais e sindicais que exigem a valorização das especificidades do meio rural.

O paradigma da educação no campo concebe o campo como espaço de vida e resistência onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Concebe a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes

de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar ao reconhecer-se a diversidade do campo brasileiro. Além disso, no processo de redemocratização do Brasil fortaleceram as lutas e a organização dos movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento dos Sem-Terra (MST), cuja agenda de reivindicações prevê a extensão de direitos como a educação. Essas mudanças no campo reforçam a necessidade de um novo paradigma da educação do campo.

Nesse contexto de debates e reivindicações, o GPTE consolida as reivindicações e defende os seguintes princípios pedagógicos de uma Educação do Campo:

- 1) o papel da escola é formar sujeitos e isso deve articular-se a um projeto de emancipação humana; 2) valorização dos diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo; 3) valorizar os diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação no campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles; 4) o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; 5) a educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6) a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (GTPE, 2005).

Neste sentido, o governo brasileiro instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CEB, n. 1, de 03 de abril de 2002. Em fevereiro de 2004, criou, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que conta na sua estrutura com a Coordenação Geral da Educação no Campo.

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo passou a ser definida da seguinte maneira, no Art. 2 – Parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na

temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País (2002, p.37).

O longo caminho de construção do processo identitário das escolas do campo foi marcado por avanços e retrocessos. As escolas do campo atendem à diversidade, características dos alunos que vivem no meio rural.

### **Escolas rurais: espaços multiculturais**

No que se referem às instituições escolares rurais, os professores de História investigados descreveram suas dificuldades devido à entrada de grupos identitários, até então pouco presentes no espaço escolar. Vejamos as narrativas dos colaboradores:

[...] O aluno de zona rural, se bem que é importante deixar claro que existe uma diversidade dentro da realidade rural, por exemplo, no distrito do Amanhece tem muita gente que veio do Paraná, filhos de cafeicultores, que também possui uma grande vivência. Mas, no geral o aluno que vive no sítio não tem acesso à leitura constante, por isso a dificuldade de “falarem”. Eu senti esta dificuldade dos alunos, até mesmo para contarem algo que aconteceu no seu dia-a-dia (Maria Aparecida).

[...] Essas duas escolas rurais possuem suas diferenças; a do Amanhece apresenta certo aspecto urbano e é muito mais próximo da cidade o que diferencia um pouco da minha segunda experiência que foi na Contenda, que é um lugar mais isolado onde as pessoas não têm muito contato a não ser na escola. A escola da Contenda é também um espaço de encontro, onde as pessoas se relacionam e socializam. A maioria dos alunos são imigrantes que vieram do Ceará e que vivem numa situação econômica desfavorecida. Geralmente trabalham na agricultura, principalmente, no café e no tomate, não como proprietários, mas como trabalhadores rurais com uma carga horária de até 12 horas por dia (Reginaldo Faustino).

[...] Posso afirmar que cada escola tem suas particularidades, por exemplo, a escola do distrito se assemelha com uma escola de um bairro distante da cidade. Os alunos vivem mais em grupos, todos os meios de comunicação chegam com maior rapidez, têm um acesso maior à cidade e apresentam os problemas muito parecidos com o dos alunos urbanos, por exemplo, faltam de aula para ficar em casa, para brincar com o colega, enfim por qualquer motivo. Os alunos da Escola Ozório, que é mais isolada, ou mesmo os alunos de Piracaíba, que moram em fazendas são diferentes, faça chuva ou faça sol eles vão à escola do primeiro ao último dia de aula. A escola, além de ser um local de aprendizagem, é uma possibilidade de reunir com os colegas e muitas vezes de fugir do trabalho pesado da roça. Enfim, o aluno que mora no distrito falta mais, enquanto o aluno que mora nas fazendas, que depende do transporte escolar, é mais freqüente (Ana Cristina).

As narrativas dos professores nos conduzem a vários aspectos que podem ser destacados e analisados para a compreensão da realidade escolar no meio rural. Destacamos a diversidade dos alunos das escolas rurais. Os alunos que residem na sede do Distrito rural possuem características mais urbanas, vivem mais em grupo, possuem acesso mais fácil para a cidade, faltam às aulas com maior facilidade. Os alunos que moram em fazendas ou sítios mais distantes, que usam o transporte escolar, vêem a escola como espaço/ possibilidade de socialização, logo raramente faltam às aulas.

A esperança de melhores condições de vida faz com que milhares de famílias abandonem seu lugar de origem, suas raízes, em busca de trabalho em outras regiões rurais. A migração é um fenômeno que caracteriza o ambiente escolar no meio rural. São diferentes culturas, diferentes necessidades e dificuldades que compõe o cenário das escolas rurais. A pluralidade cultural é, assim, uma dificuldade e uma riqueza a ser explorada e preservada.

É possível perceber as escolas rurais como espaços multiculturais. Quando discutimos sobre as maiores dificuldades que enfrenta o professor de História, a professora Maria Aparecida destacou a falta de leitura por parte dos alunos. Segundo ela, a escola recebe alunos do Nordeste, principalmente de



Pernambuco e também do Sul, em maior quantidade alunos do Paraná e também alunos de assentamentos. É visível, segundo ela, a diferença entre os alunos, aqueles que vêm do Nordeste têm deficiências de aprendizagem maiores em relação aos migrantes da região Sul. Destacou também a evasão escolar, a rotatividade dos alunos e ausência dos pais no trabalho escolar.

As professoras Ana Cristina, Maria Cristina, Kátia Machado, Ana Maria e Vânia destacaram, de modo geral, as dificuldades de leitura, o cansaço dos alunos do turno noturno, devido ao trabalho “pesado” nas lavouras, a falta de perspectivas e o des-caso da família em relação à educação.

As escolas rurais possuem suas especificidades, há diferenças se comparadas às escolas urbanas, mas, há semelhanças, problemas comuns da juventude brasileira.<sup>4</sup> Destacamos a seguinte narrativa:

[...] Ao contrário do que muitos imaginam, os alunos de escolas rurais têm muitos problemas. Aqui você encontra famílias com problemas com drogas, com bebida, prostituição. Eu tinha uma aluna da 7ª série que falava em sala de aula que sua mãe era traficante e esta menina é filha de uma família de assentamento. Há alguns anos, eu tive um aluno do 3º colegial, que era um rapaz muito calado e isso me preocupava. Eu sempre perguntava se estava tudo bem e ele afirmava que sim, mas ele se suicidou. Estes são alguns dos vários problemas que encontramos também nas escolas rurais e é por isso que digo que mais do que professor você precisa ouvir os alunos, acho isso muito importante (Kátia Machado.).

Os problemas dos jovens urbanos estão presentes, em algumas dimensões, nas escolas rurais: drogas, suicídios, prostituição, que podem constituir-se temas a serem dialogados entre professores e alunos. O professor Reginaldo Faustino deu ênfase, em sua narrativa, em outros problemas comuns, como o desinteresse dos alunos, a passividade, a falta de expectativa em relação ao futuro

---

<sup>4</sup> Sobre juventude brasileira ver: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude Brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

e as dificuldades dos alunos de entenderem a linguagem culta, empregada na sala de aula, que não é a linguagem dos alunos. O professor desabafou também sobre outros aspectos:

O aluno que vem das séries iniciais do Ensino Fundamental, é desinteressado, uma vez que passa ali quatro anos com o professor efetivo, muitas vezes acomodado, com deficiências na sua formação, não oferecem uma metodologia diferenciada, não possibilitam ao aluno aulas mais práticas. Isto, somado à falta de recursos pedagógicos, questões políticas, as resoluções e determinações do poder público, que, principalmente, nos últimos anos é aquela na qual a gente percebe que o aluno vai progredir nos seus estudos, independente do conhecimento que alcançar isso também é responsável pelo desinteresse do aluno. Não que eu defenda a reprovação, de modo algum, mas o que falta na escola pública hoje é a questão da qualidade. Houve um investimento muito grande do poder público em universalizar o ensino, mas não há em nenhum momento, pelo menos nos últimos dez anos, a preocupação com a qualidade. Essa qualidade passa pela formação docente, a oferta de cursos de especialização, de treinamentos, isso não existe. Se o profissional quiser tem que buscar por si só, o que demanda uma certa despesa financeira e o professor, na maioria das vezes, não tem esse recurso, ele não é dispensado para ter essa formação (Reginaldo Faustino).

O perfil dos alunos da educação pública no Brasil, em particular da educação rural, transformou-se. Passaram a fazer parte do espaço escolar grupos identitários, até então, pouco presentes. Lidar com essa realidade de forma a possibilitar a estes alunos uma educação de qualidade requer, dentre outros, investimentos na formação inicial e continuada de professores.

Os professores da educação básica das redes municipal e estadual em Minas Gerais, rural e urbana, encontram grandes dificuldades de liberação do trabalho, na carga horária regular, para investir na formação continuada, seja em cursos, palestras ou pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*. Em geral, isso ocorre como *sobretabalho*, jornada extra, no escasso tempo livre que lhes restam.

Isso implica refletir sobre a formação dos professores no caso específico, dos profissionais de História de escolas rurais e o processo de construção de suas identidades. Compartilhamos com Fontana (2005):

[...] somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internacionalizados que se harmonizam e também entram em choque. Somos homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, moços, velhos, pais e filhos, irmãos, esposos, professores iniciantes, antigos na docência, militantes, não sindicalizados, que dobram turno, que não dependem do trabalho para viver, enfim, muitos em um (FONTANA, 2005, p. 66).

Logo, somos uma mescla de diversas identidades. A identidade não é um dado ou um fato, não é homogênea, não é definitiva, nem acabada, nem transcendental. É uma construção.

### A formação dos professores de História na e para a realidade rural

A formação dos professores para o ensino nas escolas rurais no Brasil é uma antiga preocupação dos educadores brasileiros. Segundo Araújo (2007), nos anos de 1920 a 1930 a formação do professor para a educação rural no Brasil era “citadina”. Ecoaram movimentos em defesa da formação de professor para o meio rural, idéias defendidas por educadores como Lourenço Filho e Sud Mennucci. De acordo com a autora, no Ceará foi fundada a primeira Escola Normal Rural do Brasil, em Juazeiro do Norte, município pioneiro. Com as bênçãos de Padre Cícero, as professoras rurais tinham o papel de levar a “luz” do conhecimento para as terras secas dos campos cearenses. A fundação de uma escola de formação docente para o meio rural era a resposta que se dava aos discursos em defesa de uma ação educadora que atingisse os sertões cearenses. Sucessivamente, foram criadas várias escolas normais rurais. A escola normal rural deveria formar um profissional entendido de agricultura, de enfermagem, ser um incentivador do progresso. Segundo Araújo (2007), as professoras formadas nas escolas normais rurais

cearenses “fizeram o que podiam para realizarem a missão educativa. Na prática, a educação do campo em quase nada foi alterada” (p. 238).

No contexto contemporâneo é recorrente a defesa de que a formação dos professores não se dá apenas em escolas e universidades, mas em diversos espaços, ao longo da vida, por isso, faz-se necessário refletir sobre a construção da identidade docente do professor do/para/no meio rural. Os professores de História de escolas rurais do município de Araguari, – MG, como todos os professores, trazem em suas narrativas marcas produzidas em suas histórias. Ao serem transmitidas, são recriadas, possibilitando-nos conhecer melhor como é ser professor do campo e a sua construção identitária.

As professoras Maria Aparecida, Vânia e Ana Cristina foram influenciadas por antigos professores que despertaram nelas o interesse pela docência, em especial pela História. Essa é uma característica comum na história dos professores de História: os professores marcantes. (FONSECA, 1997). A formação da identidade docente é influenciada por professores de História marcantes, seja no ensino fundamental ou médio. Segundo Castanho (2001) em pesquisas sobre “professores marcantes”, as boas lembranças superam as lembranças de maus professores. São descritos os professores que “amavam o que faziam”, que “valorizavam o aluno”, que “sabiam explicar muito bem a matéria”, que “motivavam as aulas”, que eram “seres humanos ímpares” (CASTANHO, 2001, p. 155).

Cruzaram-se acasos nos diversos momentos da trama que envolve o ser professor. Maria Cristina afirmou que no curso de Licenciatura em História teve possibilidades de aprender mais sobre política, um tema que sempre lhe despertou interesse. O exercício da profissão professor aconteceu por motivos financeiros. A professora Kátia queria ser Veterinária, mas como as condições financeiras não possibilitavam realizar seu sonho escolheu o curso de História, pois quando estudava as séries iniciais, tinha facilidade em Estudos Sociais. Ana Maria fez o curso Normal que era o caminho mais rápido para uma profissão, e neste curso despertou o interesse pela profissão durante os es-

tágios. Reginaldo teve a adolescência e juventude marcada por discussões em um grupo de rock e a graduação em História veio auxiliar uma reflexão sobre as questões discutidas no grupo de rock, embora, a primeira opção fosse Matemática.

Cada um dos professores, de forma particular, demonstrou em sua narrativa a importância da História em suas vidas:

Sou apaixonada pela História, e o que mais me fascina na disciplina é a possibilidade de ter em mãos uma série de informações que mostram o quanto o ser humano é capaz. Esse é um movimento muito bonito (Maria Aparecida Guedes).

A História é fascinante, principalmente no que se refere à construção do sujeito. A questão humana, o homem como elemento central da produção da história é o que me fascina (Reginaldo Faustino).

A História possibilita ter uma visão crítica, mais consciente do mundo em que vivemos. Além do mais, História é memória, é cultura e possibilita ao aluno uma reflexão crítica (Ana Cristina).

O fascínio pela disciplina tem muita relação com a prática em sala de aula, acho fantástico conversar com os alunos sobre o que aconteceu buscar no passado explicações sobre o porquê da realidade atual (Maria Cristina).

A História me fascina, principalmente, pela possibilidade de conhecimentos que a disciplina proporciona e também pela certeza de que o conhecimento nunca está acabado (Kátia Machado).

Sou fascinada pelo lado polêmico que a História ressalta. Acho fantásticas as possibilidades de interpretações, cada historiador pode ver o mesmo acontecimento de maneira diferente (Vânia Rodovalho).

Escolhi História por achar um curso muito interessante. Podemos aprender sobre como tudo começou analisar as grandes transfor-

mações que sofreu o homem, a natureza, a sociedade e a política. Sem o conhecimento histórico, o homem não conhece nada (...) (Ana Maria).

Historicamente o ensino de História desempenha um papel importante na construção de identidades. A relação com o conteúdo de História é influenciada pela história de vida dos professores que, por sua vez, influencia a prática docente (FONSECA, 2003). Os professores que atravessaram problemas financeiros reforçam, em suas narrativas, a preocupação com um ensino que oportunize a formação profissional dos alunos do campo. Ana Cristina afirma que a escola precisa formar o cidadão para o mundo de hoje, qualificar mão-de-obra. Sugere como opção a volta dos cursos técnicos. Para Maria Cristina, a escola rural deve oportunizar aos alunos condições de melhorarem suas condições de vida, mas também despertar o senso crítico. Kátia defende o ensino profissionalizante nas escolas rurais. O professor Reginaldo enfatiza muito a autonomia. Para ele, o importante é formar um sujeito autônomo capaz de buscar o conhecimento.

Sobre a formação inicial, os professores, com exceção da Ana Cristina, foram unânimes em afirmar que não foram preparados para a prática na sala de aula, e no que diz respeito ao ensino em escolas rurais, nada foi nem sequer comentado. A Professora Ana Cristina afirmou que uma de suas professoras comentava em sala de aula experiências em escolas rurais. Mas, o que ficou dessas aulas foi uma imagem negativa. Segundo Ana Cristina,

Em relação a minha formação inicial tive o privilégio de ter uma professora de Didática, que me possibilitou a ter uma idéia do que seria a profissão docente inclusive do caso específico da zona rural. Ela contava suas experiências, as dificuldades principalmente em relação a distância e a viagem. Enquanto eu estava na faculdade, não me interessava em ser professora rural (Ana Cristina).

As narrativas dos demais colaboradores falam sobre o distanciamento entre a formação inicial e a experiência em escolas rurais:

Quando comecei a lecionar na zona rural ficou claro que nem o curso normal, nem a formação inicial em História me preparou para esta realidade. O professor quando termina a graduação não sai preparado nem para a realidade urbana e muito menos para a rural. Você aprende é no dia-a-dia, com as diferenças e dificuldades. Em determinadas situações você faz de um jeito e outras situações você faz diferente (Maria Aparecida).

Refletindo sobre minha prática posso afirmar que durante minha formação inicial nem sequer foi mencionada a realidade rural. O que aprendi foi no dia-a-dia e na troca com os companheiros das escolas que passei, estes me ajudaram muito (Maria Cristina).

[...] posso afirmar que o que se vê na teoria é lindo, mas muito distante do que é a verdadeira prática. Em relação a ser professor de escolas rurais, isto não foi nem sequer comentado durante o tempo da formação. Aprendi a ser professora na prática (Kátia Machado).

Durante os quatro anos da graduação nada foi comentado, nem de longe, sobre a realidade de ser professor. Aulas de 5ª a 8ª série em escolas rurais nem comentavam sobre o assunto. O que aprendi foi com a experiência, ali mesmo, na sala de aula. Eu fui aprender a ser professor, a correr atrás por mim mesmo, na prática (Reginaldo).

Segundo os professores, eles não foram preparados para a realidade escolar no meio rural. A visão idílica da formação não correspondeu à realidade cotidiana. O descontentamento com o modelo de formação recebido é evidenciado. A prática, a experiência cotidiana, as trocas com colegas de trabalho são os principais responsáveis pelo processo de formação docente.<sup>5</sup> Enfim,

---

<sup>5</sup> Este problema está na agenda da política educação. Segundo informações do governo “cinco universidades brasileiras irão oferecer graduação em educação rural: a Universidade de Brasília (UnB) e as federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Campina Grande (UFCG), na Paraíba, e de Sergipe (UFS) terão cursos de graduação que irão capacitar 250 professores que já trabalham em salas de aula da zona rural e não

a sala de aula é o palco da formação, da constituição do ser professor rural.

As narrativas revelam as marcas de um modelo formativo, inspirado na racionalidade técnica e científica. Vários autores por caminhos distintos têm refletido sobre essa questão como: Schon (1992), Alarcão (1996), Pimenta (1999), Pimenta e Ghedin (2002), Libâneo (2002), Contreras (2002), Pérez Gómez (1992), Gauthier (1998), Tardif (2002), Zeichner (1992; 1993), Paim (2005).

A crítica aos modelos advindos da racionalidade técnica, os quais não se demonstram inadequados na preparação dos professores para lidar com situações novas, ambíguas e diversas, fez emergir várias concepções de professores, difundidas entre nós, por meio de jargões como “Professor Pesquisador, Professor Reflexivo, Intelectual Transformador, Professor Autônomo”<sup>6</sup>. Apesar das diferenças, essas concepções têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre a formação teórica e a prática na sala de aula. Mas questionamos: que tipo de formação é necessária, desejável, adequada ao professor de educação básica do meio rural?

De acordo com as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, os saberes docentes necessários aos professores das escolas devem levar em conta as especificidades do meio rural:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

---

têm formação superior. Cada instituição abrirá 50 vagas. O título a ser oferecido (Licenciatura Plena em Educação do Campo) faz parte de um convênio que o Ministério da Educação (MEC) acaba de fechar com as cinco universidades públicas, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação no Campo, das Secretarias de Educação Superior e da SECAD/MEC. Você também pode obter mais informações a respeito da iniciativa do MDA/Incra, o Pronera, no site [www.incra.gov.br](http://www.incra.gov.br) e nas seguintes edições do Boletim NEAD: 291, 303 e 324”

<sup>6</sup> Sobre os “cânones”/modelos de formação ver: PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005 (Tese de doutorado).



I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, Ministério da Cultura, 2002, p. 41).

Sobre isso a professora Maria Aparecida Guedes destacou a importância da Educação para o desenvolvimento de uma nação mais justa, mas para isso é preciso investimento e apoio do poder público. Reforçou a importância da consciência política dos professores para que lutem por valorização profissional e salários mais dignos. Defendeu a necessidade da formação continuada. Em sua narrativa destaca que a leitura deveria fazer parte do cotidiano do professor. Mas, segundo ela:

O que temos de concreto são salários baixos que dificultam as possibilidades de acesso a diferentes fontes. O professor não tem dinheiro suficiente para ter acesso a bons livros, manter assinatura de jornais e revistas, acaba tornando-se limitado à fonte disponibilizada pelo Estado e acessível às escolas, isto é, o livro didático.

Em sua narrativa, a professora propõe uma nova escola do campo, inclusive no que se refere ao espaço físico. Para a professora, a rede física da escola deveria representar a liberdade. Defendeu a importância de ouvir os alunos do campo, de valorizar seus saberes e a partir destes saberes promover uma educação que perceba os alunos como sujeitos. O conhecimento tácito dos alunos deveria ser aproveitado. Essas idéias são defendidas por Arroyo (2004). Segundo ele, a escola deve levar em conta a história de cada educando e as lutas do campo. Como educadores, reitera, devemos considerar a história das pessoas que vivem no meio rural.

Nas narrativas das professoras podemos identificar um ponto comum: a escola precisa reestruturar-se para atender às necessidades da população do campo. Entretanto, há diferentes proposições sobre o trabalho do professor e da escola. Maria Cristina destacou, em sua narrativa, a necessidade de uma escola que oportunize ao aluno momentos de aprendizagem sem se desvincular da realidade dele. Uma escola que possibilite a construção de uma vida melhor, mais digna para o aluno do campo, sem ter que, necessariamente, sair do meio rural.

Ana Cristina defendeu a importância de diversificar as metodologias, aulas diferenciadas e a utilização de tecnologias nas salas de aula de escolas rurais. “Acreditamos que estes recursos podem ser importantes no processo de ensino e aprendizagem, mas não podemos abrir mão da leitura”. Kátia sonha com um ensino profissionalizante no meio rural, uma escola que prepare os alunos para a realidade. Em sua narrativa percebemos características da formação “tradicional”. Segundo ela, o ensino de História nas séries iniciais não é necessário, “basta aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, aprenderem a ler, escrever e fazer cálculos”. Uma concepção tecnicista de educação, que não valoriza a formação geral e a criticidade. Para a professora Vânia, o ensino de História é fundamental para formar cidadãos.

Um aspecto importante destacado nas narrativas pelos colaboradores é a necessidade, o desejo de aprender sempre, de conhecer mais o interesse pela formação continuada. Vânia Rodovalho afirmou que é fundamental a inovação permanente do professor. Ana Maria destacou a importância da formação continuada, o quanto ela aprendeu nos vários cursos que fez ao longo de sua formação. As Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB estabelece no Art. 12:

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções n. 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres n. 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções n. 1/2002 e 2/2002 do Plano do Conselho Nacional de Educação, a respeito da forma-

ção de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. “Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”.

Portanto, o Conselho Nacional de Educação reconhece e exige, por meio da Lei, que os sistemas promovam o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Entretanto, as vozes dos professores revelam explícita e implicitamente a ausência de políticas públicas que, na prática, assegurem este direito.

A formação inicial e continuada formal dos professores é, sem dúvida, um espaço-tempo importante no processo da construção identitária do professor. Mas, a formação do professor implica uma construção cotidiana, uma experiência de lutas, decepções e vitórias. Os colaboradores expressaram em suas narrativas, suas dificuldades, mas também suas alegrias, gostos, sonhos, vantagens de exercer o ofício de professor de História nas escolas rurais e, neste espaço complexo, fazer-se, tornar-se professor de História.

O reconhecimento por parte do aluno é mais explícito. O interesse deste aluno é maior e, perceber o crescimento, a produção é algo que traz satisfação. O aluno da zona rural gosta da novidade, ele gosta do fazer, do ser diferente (Maria Aparecida Guedes).

Nas escolas rurais o número é bem mais reduzido e isto possibilita ao professor conhecer melhor seu aluno, suas dificuldades e até mesmo conhecê-lo como ser humano e esta proximidade permite que o trabalho em forma de projetos se realize sem tantas dificuldades. O aluno do campo se interessa mais pelo trabalho por projetos (Reginaldo Faustino).

O que eu mais destaco, ao longo de minha experiência, é a amizade [...]. O aluno de escola rural é mais humilde, mais amigo, em qualquer lugar que ele lhe encontra ele vai até você. Um orgulho que tenho é encontrar meus ex-alunos que estão na faculdade e estes afirmam lembrar de minhas aulas, relacionar com o que está estudando na faculdade, isto é um gosto (Ana Cristina).

O aluno de escola rural é mais humilde, ele valoriza, realmente, a figura do professor, é mais interessado, tem respeito pelo professor, no geral fala mais baixo. Você realmente se sente importante (Kátia Machado).

Sem entrar em contradição, eu acho que o aluno da zona rural, por mais que tenha desinteresse, que apresente problemas como citei anteriormente, ele respeita o professor. O professor é, praticamente, endeusado pelos alunos. Eles acreditam que o professor sabe demais para ele. O aluno de zona rural valoriza muito mais o professor (Vânia Rodovalho).

Com o tempo, com a vivência fui aprendendo a trabalhar nas escolas rurais, porque não tive nenhuma preparação na faculdade que pudesse relacionar com a realidade rural (Ana Maria).

No espaço escolar no meio rural circulam afetos, emoções, calor humano, aceitação, amizade. O número menor de alunos por sala de aula possibilita maior aproximação com os estudantes, o que permite trabalhos diferenciados. O gosto pela novidade, reconhecimento, a valorização do trabalho do professor. As características dos alunos e das turmas das escolas rurais são vestígios que indicam formas de relacionamento entre professores e alunos, muitas vezes, perdidas nas escolas urbanas, em turmas superlotadas, nas quais são recorrentes atitudes de tensão e violências. Tudo isso contribui para a formação do professor de História.

As crianças e os jovens que estudam nas escolas rurais, como afirmamos anteriormente, são diferentes entre si, histórias de vida diversas, variadas perspectivas, como narrou a professora Maria Cristina. Porém, por motivos diferentes, valorizam a educação es-

colar. Vânia Rodovalho destacou o prazer, a satisfação de ser professora nas escolas rurais, porque se sente valorizada como professora. No contexto atual marcado pela massificação das políticas públicas em relação aos professores, o reconhecimento dos alunos é um forte motivo para continuar a luta por melhores condições de trabalho, por um país mais justo, humano e democrático.

Os professores inseridos no contexto sociocultural e educacional do campo têm possibilidades de aprender, ensinar, partilhar saberes. No exercício de narrar, refletiram sobre suas experiências, sobre a escola, no fortalecer a instituição educacional, no futuro, na formação dos alunos. Logo, a narrativa no processo de pesquisa tem um papel formativo, pois estimula a reflexão enquanto prática social, oportuniza o diálogo, o apoio e estímulo mútuos, formas de trabalho colaborativo. A análise dos contextos de produção do ensino e da aprendizagem pode qualificar melhor os saberes e as práticas, ressignificando-os. Todos esses elementos são constitutivos do fazer-se, do tornar-se professor.

As narrativas dos professores possibilitaram-nos criar novos espaços de conhecimento, novos significados, novas redes de comunicação, o que potencializa o desenvolvimento profissional. Segundo Fonseca (2006), “ao narrar a si mesmo, a sua própria história de vida de uma determinada forma, com determinados objetivos em determinados contextos, no caso o educativo, o sujeito narra uma história social, coletiva que é também política” (p. 149).

O que é ser professor, de História, na educação básica, na rede pública, no meio rural? Como cada um dos colaboradores se vê como professor?

Os relatos de Maria Aparecida e Reginaldo Faustino são claros: o professor desempenha um papel importante, detém conhecimentos. Os professores destacam a importância do diálogo com seus alunos, do diálogo com outras disciplinas. A relação horizontal entre professores e alunos, marcada pelo diálogo, pode ser o caminho, segundo eles, para a educação libertadora defendida por Paulo Freire. A integração interdisciplinar, destacada pelo professor Reginaldo, possibilita aos alunos lançarem mão de conceitos, procedimentos científicos, habilidades atinentes a diferentes campos do saber, forma-

se, portanto, sujeitos capazes de lidar com a complexidade da vida social e transformar a realidade.

A narrativa da professora Kátia nos diz sobre como a percepção do vivido vai-se transformando com o tempo e com outras experiências. Mais ainda, o quanto se utiliza deste vivido para ler o passado e modificar as ações futuras. A possibilidade da morte levou-a a refletir sobre sua vida pessoal e profissional, passou a priorizar a calma e a paciência. Destacou também a mudança de religião e a valorização da calma. Seus dizeres confirmam o caráter móvel da identidade, não há uma identidade única nem um momento em que se encontra plenamente construída.

Indivíduos em construção, maneiras diversas de entender a realidade. Os professores de História de escolas rurais que atuam no município de Araguari, MG, se constituem professores nos diversos fios que tecem a complexa trama de suas vidas. A vida profissional e pessoal se mistura, influencia, marca o modo como percebem a educação rural. Alguns defendem uma educação crítica libertadora, com a valorização da particularidade rural, outros uma educação no campo que possibilite a adequação dos alunos à realidade socioeconômica do campo, contexto social de globalização do capitalismo. Há outros ainda, aqueles que defendem a valorização das singularidades do campo articuladas às demandas sociais e políticas da contemporaneidade.

## Considerações finais

As escolas rurais investigadas, no ano de 2005, possuem uma rede física adequada, recursos didáticos, meios de transporte e quadro docente dentro dos padrões de qualidade exigido pela Legislação. São escolas nucleadas, seriadas, que são atendidas pelos programas nacionais de livro didático, merenda escolar, transporte escolar, dentre outros. Esse processo de melhoria das condições de oferta ocorreu após a Constituição de 1988, o que representou um ganho para a educação rural do município, mas não resolveu alguns velhos problemas do ensino básico. Há permanências, contradições, dificuldades a serem superadas como evasão, repetência, desinteresse, problemas e baixo padrão de rendimento escolar.

Assim, ficou evidenciado que escolas rurais do município de Araguari já superaram alguns desafios, principalmente no que se refere à rede física, mas foi possível identificar outras dificuldades e necessidades para melhorar a qualidade do ensino de História, tais como: a necessidade de diversificar os materiais didáticos, a valorização dos professores, o financiamento diferenciado para as escolas rurais, currículos contextualizados. Diante de todas as adversidades, os professores colaboradores demonstraram interesse e disposição para enfrentar os desafios e buscar reconstruir seus saberes e práticas.

As narrativas dos professores revelaram a diversidade que caracteriza as escolas rurais. Segundo Oliveira, Canen e Franco (2000), a pluralidade cultural não é um “déficit” e sim uma riqueza a ser preservada. Assim, acreditamos ser importante respeitar as singularidades dos povos do campo e lutar por uma política educacional mais justa. Compartilhamos das angústias, dificuldades e crenças dos narradores na importância de desenvolver a consciência crítica e o exercício da cidadania. Defendemos uma concepção de cidadania marcada pelo caráter humano e construtivo, que leve em conta a autonomia e possibilidade da luta por justiça social. Uma cidadania vigilante e indispensável ao desenvolvimento da democracia. Segundo Freire (2003; 2006), todos nós temos o direito ou o dever de lutar pelo direito de ser nós mesmos, de optar, de decidir, de desocultar verdades.

Os professores foram unânimes em afirmar que a formação inicial não os preparou para a prática docente nas escolas rurais, pois se deu de forma teórica, desvinculada da experiência pedagógica em escolas urbanas e, particularmente, das rurais. A formação continuada não faz parte da política dos poderes públicos aos quais estão vinculados. Formam-se, constituem-se como professores de História na experiência educativa, nas lutas cotidianas.

A prática docente no cotidiano de uma escola rural é marcada por desafios e repleta de obstáculos, de resistências que exigem constantes enfrentamentos. Alguns possíveis caminhos foram apontados nas narrativas dos colaboradores desta pesqui-

sa. Daí a importância de ouvir e registrar os dizeres dos professores de História das escolas rurais.

Assim, podemos afirmar que a maioria dos professores situa-se em uma perspectiva multicultural e crítica. Defendem um ensino de História capaz de contribuir para que os alunos adquiram condições de refletir sobre os acontecimentos, localizados em um tempo conjuntural e estrutural, podendo, assim, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural. Enfim, compartilham a idéia de um ensino de História comprometido com uma análise crítica da diversidade da experiência humana.

As histórias de vida, a formação docente, as condições de trabalho, as políticas públicas direta ou indiretamente, são constitutivas dos saberes e das práticas pedagógicas. Acreditamos que um dos caminhos que pode transformar o ensino de História em escolas rurais, que possibilite não apenas adequar os alunos à sociedade, mas transformar a realidade desses alunos é ouvir mais os professores e os alunos, valorizar e incorporar suas experiências, expectativas, desejos e práticas cotidianas.

Finalmente, esperamos com essa investigação participar do debate acerca da formação docente, a educação no campo e do ensino de História, debate este que é teórico, pedagógico e, sobretudo, político.

## Referências

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P.P.M. *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.
- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. *Mulheres letradas e missionárias da luz. A formação da professora primária nas escolas normais rurais do Ceará – 1930-1960*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará: PPGE, 2007 (Tese de Doutorado).
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagne (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, p. 197-221, 1994.



- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nova LDB* (Lei n. 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitmark, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: MEC, SECAD, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. *Caderno de subsídios*. Brasília: MEC, 2005.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CLANDINI, D, J.; CONELLY, F. M. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge, *et al.* Déjame que te cuente. Barcelona: Laertes, p. 11-59.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUSTÓDIO, Ada Borges. O tomate de mesa em Araguari – MG: desenvolvimento e contradições. In: SANTOS, R. J. RAMIRES; J. C. L. *Campo e cidade no Triângulo Mineiro*. Uberlândia. Edufu, p.145-174, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. 16 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas SP: Papirus, 2003.
- \_\_\_\_\_. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas, São Paulo: Papirus, p.137-162, 2006.
- GAUTHIER, C. et al. In: *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, p. 53-80, 2002.

- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ORTEGA, A.C.; FONSECA, S.G. Política de Educação para o mundo rural brasileiro: entre a universalização e a diferenciação dos conteúdos. *Ensino em Revista*. Uberlândia. Edufu. v. 12, p. 89-95, 2004.
- PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005 (Tese de Doutorado).
- PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, p. 93-114, 1992.
- PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, p.81-110, 2002.
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Don Quixote, p. 77-91, 1992.
- SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 12, n. 69 mai./ju. 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ZEICHNER, K. O pensamento prático do professor – Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, p. 115-138, 1992.
- \_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Endereço para correspondência:

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGE/UFU  
Av. João Naves de Ávila, 2160 – Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG.  
CEP: 38400-902. Fone (34) 3239-4212  
E-mail: selva@ufu.br

---

Recebido: janeiro de 2007

Aceito: fevereiro de 2007.